

EDUCAÇÃO, ÉTICA E FENOMENOLOGIA

Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro e Sociedade de Estudos e
Pesquisa Qualitativos – SE&PQ.

Resumo

Neste artigo será analisada a ética no âmbito da Educação, apresentando estudos que embasam, na atualidade, possibilidades de trabalhá-la no currículo escolar. Serão apresentadas propostas embasadas nas teorias kantiana e cognitivo-construtivista; será enfocada a proposta de trabalhar-se a ética como um tema que atravessa todas as atividades do currículo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, denominados “temas transversais”; será abordada a ética como núcleo do currículo; e será apresentada uma concepção de ética, segundo uma abordagem fenomenológica de educação, de currículo, de pessoa, entendida em sua essencialidade de “ser-humano-no-mundo-com-os-outros”.

Palavras-chave: Ética;; Infinitude/Finitude; Educação, Educação Moral.

Abstract

The objective of this paper is to work out the idea of Ethics in the educational context and to present studies that are at the bases of school curriculum and its educational practices. It is done an analysis of Kant' conception of moral education, and then the text moves on to cognitive-constructivism proposals to work ethics in the school curriculum. It is also focused the conception of education which assumes ethics as a theme that transverses the curriculum and it is presented a conception that assumes ethics as the curriculum core. Finally, it is presented an ethical conception under a phenomenological approach of education, of curriculum, of person, that is, a conception of human being-with-others-in-the-world.

Key-Words: Ethics, Finitude/infinitude; Moral education.

A interrogação por que ética é um tema pertinente à educação? pode ser enfocada sob várias perspectivas. Poderia ser dado um motivo ou apresentada uma razão em um sentido sociológico, colocando em evidência o modo humano de viver em sociedade e a necessidade que esse fato traz em termos de regulamentar os comportamentos individuais, grupais e institucionais por normas e padrões que assegurem uma convivência “justa”. Neste caso, a base do norte ético da educação é dada pelas exigências da sociedade e pela necessidade de se formar o cidadão, ou seja, aquele que vive em cidades, na urbis, de maneira educada, relacionando-se com os demais cidadãos e instituições, sob a égide das leis que organizam sua comunidade.

Uma outra possibilidade de focar aquela interrogação aponta para concepções ontológicas e antropológicas que trazem consigo a questão da ética, entendida em termos de um ethos sócio/histórico/cultural e de valores que refletem esse ethos, como o bem, o conhecimento, o belo, o justo, e assim por diante.

Essas possibilidades se desdobram em muitas. Na História da Educação do mundo ocidental, elas são apresentadas desde a época de Sócrates, passando por Platão, Aristóteles, estóicos, epicuristas, trilhando um longo caminho com

variações, enveredando pelas sendas de educadores-filósofos como Rousseau e chegando à modernidade e aos dias atuais, ainda variando sobre temas já “focados”.

Não vou fazer o percurso da História da Educação do mundo ocidental. Vou me ater à proposta de educação moral de Kant, que trata do assunto de um ponto de vista filosófico-prático. Esse autor é tratado por ser importante para o pensamento moderno, constituído em termos epistemológicos, racionais e lógicos. Influencia muitos estudiosos e, de modo específico, no que concerne ao desenvolvimento moral da pessoa e à possibilidade de trabalhar-se ética e moral no curriculum escolar, os cognitivistas-construtivistas, como Piaget, Kohlberg e outros. É relevante o fato de que os estudos desses autores embasam propostas educacionais atuais. Essas propostas, incorporando questões pertinentes à sociedade globalizada e de risco em que vivemos, vestem novas roupagens, tornam-se mais complexas, perdendo-se, muitas vezes, nessa complexidade.

É importante destacar, seguindo a argumentação apresentada por Loparic (LOPARIC, 2004), que esses modos de conceber a Ética, tanto em um como em outro caso fundamentam-se em uma visão tradicional do infinitismo, ou seja, sempre se locomovem no solo de concepções sobre a possibilidade de implementar o modo humano de ser na direção de uma plenitude que transcende a falta do ainda-não e que direciona o ter-que-ser de um modo perfeito. Perfeição essa entendida de maneiras diferentes, como cidadão justo, pessoa feliz, pessoa que se conduz pela idéia do Bem, etc. O ter-que-ser define o deve.

Pretendo avançar em direção a ultrapassar a visão desses autores e deter-me na concepção fenomenológica de educação, de curriculum e de ser-humano, que, na ontologia fenomenológica, é sempre com o outro; portanto, um ser que se faz na intersubjetividade. Com isso, caminho na direção de trabalhar a ética no curriculum escolar na dimensão da finitude, caracterizada por uma concepção que assume o modo de estar no mundo, cotidianamente, vivendo com o ainda-não, com os medos, com as incertezas, com as contradições, com a angústia essencial que nos revela como seres finitos, lançados ao mundo, destinados a mantermo-nos sendo, porém a caminho da morte. Mas, diferentemente de uma postura que trabalha o aqui-e-agora em termos de desejos, percepções de sentimentos, análise de dilemas e de raciocínios que subjazem escolhas possíveis ou efetuadas, mantendo o ser humano em um possível estado de viver o presente, sem assumi-lo em sua historicidade, a visão fenomenológica trabalha com o enraizamento no mundo e seus desdobramentos em responsabilidade consigo mesmo, com o outro, com a vida, enfim com a historicidade, temporalidade e espacialidade que se constituem pelas ações intencionais, expressas e materializadas na rede da realidade criada/construída. (BICUDO, 2000).

A ÉTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

No contexto educacional, o debate a respeito do modo pelo qual a ética deve aparecer no curriculum assume lugar de destaque entre muitos educadores.

No Brasil, por exemplo, a proposta do governo constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs é que a ética não seja uma disciplina, mas um tema transversal. E aí se indaga: o que é um tema transversal? Certamente, o que atravessa o currículo. E o que isso, o currículo que esse tema atravessa? Outros autores, como Peters (PETERS, 1966), depois seguido por outros, colocam a ética no núcleo do currículo. Qual a diferença? Que posição assumir e por quê?

É importante deixar expresso o modo pelo qual entendo a escola, o currículo escolar, as atividades desenvolvidas no âmbito de suas ações, para que a questão do lugar que a ética ocupa no currículo escolar vá se esclarecendo.

Há que se analisar a escola como uma instituição social, organizada por legislação pertinente, a qual expressa uma Política de Educação do Estado, quer seja essa política posta de maneira clara ou esteja “escondida” sob propostas pontuais e, às vezes, contraditórias. Posto isso, não há como não serem ensinadas as normas sociais aos alunos, uma vez que estes estão sob o controle das que organizam o espaço e o tempo em que as atividades educacionais, de ensino e de aprendizagem, de inter-relacionamento, de jogos, etc., são realizadas. A organização dessas atividades é expressa na forma de currículo.

A preponderância da forma em relação à espacialidade/tempralidade vivida pelas pessoas que realizam a educação no contexto escolar revela concepções de mundo, de realidade, de educação, abrangendo, portanto, modos de conceber ética, conteúdos ensinados, ensino, aprendizagem.

Compreendo o currículo em sua ambigüidade. Como sequência de atividades, traduzidas em disciplinas, conteúdos, procedimentos didáticos, tempo em que essas atividades ocorrem e que explicitam uma ação planejada e passível de ser controlada, e como curso. Ou seja, como trajeto percorrido pelas atividades desenvolvidas que conduzem para uma direção. Como curso, está em movimento. Movimento que é tempo temporalizado. Ou seja, tempo vivido por aqueles que percorrem esse curso, no espaço, espacializado, porque habitado por aqueles que estão em curso. Pessoas que vivem o cotidiano escolar, embebidas no jogo das normas organizacionais e no fluxo do curso da vida das que ali com-vivem, de modo intersubjetivo e compartilhado.

Nessa realidade, dá-se o fenômeno educação. Não penso que ele possa se dar de maneira casuística, como fruto apenas do estar-ali. Vejo a educação como responsabilidade pelo acontecer, pelo vir-a-ser de si, do outro, da história. Em *Ser e Tempo*, Heidegger (HEIDEGGER, 1988) expõe o mito da Cura, para explicitar o significado do que entendo como sendo uma responsabilidade cuidadosa, característica da ação educadora. Essa é expressão da concepção de ética assumida, essencialmente articulada, ontológica e epistemologicamente. Essa concepção será trabalhada no item que tratará da educação e ética em uma abordagem fenomenológica.

Neste momento tratarei do currículo como ele tem sido concebido na tradição da escola da cultura ocidental, ou seja, como sequência de atividades planejadas de acordo com objetivos previamente definidos e que visam a uma meta. Metas, objetivos, estratégias de aprendizagem são as palavras-chave da teoria do currículo. Há uma preocupação com a ausência de ambigüidades, destacando-se a linearidade da sequência sustentada por uma lógica, que, por sua vez, sustenta a concepção de ética.

Segundo essa concepção, a educação ética pode ocorrer por inércia do movimento sequencial, marcado pelas regras institucionais que normatizam modos de proceder, promovendo punições para aqueles que as contradizem e recompensas para os que a elas se adequam. As relações pessoais, não se deixando aprisionar nos ditames das regras e emoções, gestos, concepções, são expressas e tecem uma rede de avaliações que podem escapar às metas definidas e à lógica que pretende manter a linearidade clara. Estabelecem-se, desse modo, acordos tácitos que revelam uma ética própria ao grupo e que também pode ocorrer sem que seja assumida explicitamente. É o que Kohlberg denomina currículo escondido (KOHLBERG, 1966) e Fonseca (FONSECA & CORREIA, 2003, p.227), citando Apple (APPLE, 1982; 1989) referem-se ao currículo oculto, o nulo, o negado, o excluído.

Ainda enfocando essa concepção de currículo, a educação ética pode ser posta como um alvo que direciona avaliações e implementa conteúdos e práticas pedagógicas. Mas, mesmo neste caso, o currículo oculto permanece em atividade.

Na concepção de currículo, entendido como sequência de atividades, a ética pode ser tratada como cerne, como tema transversal, como prescrevem os PCNs (MEC/SEF,1997) e ,ainda, como uma disciplina.

No caso de ser uma disciplina do currículo, são ensinados conteúdos de teorias éticas, onde toda a questão de ensino e de aprendizagem se faz presente como em qualquer outra disciplina. No currículo escolar, concebido como sendo formado por disciplinas separadas, mas que em conjunto representam seu todo, a disciplina ética estaria ao lado das demais, a serviço das metas e objetivos propostos, realizando a lógica que o sustenta.

No caso de seguir-se o modelo proposto por Peters (PETERS, 1966) e trabalhar-se o currículo como constituído por um núcleo articulador, sustentado por uma concepção fundante e abrangente que iluminasse todas as disciplinas e atividades curriculares, a ética assumiria essa posição, isto é, nuclear. Uma questão difícil coloca-se aqui: qual seria essa idéia? Alguns autores advogam a idéia de justiça (KOHLEBERG, 1966), outros de formação do cidadão (MEC/SEF,1997) outros de homem moralmente educado (PETERS, 1966).

A ética poderia, como propõem os PCNs, atravessar o currículo, sendo ensinada junto aos demais conteúdos e realizada em termos de atitudes explicitadas nos relacionamentos entre os componentes da equipe educadora e os estudantes, e nas atividades avaliadoras. Neste caso, poderiam ser colocados temas em evidência, a exemplo de aprendizagem por resolução de problemas, os quais se constituiriam no foco das atividades realizadas na escola, em um determinado espaço de tempo, em todas as disciplinas. Poderia, também, atravessar o currículo em termos de maneiras de procedimentos didáticos, atitudes de solidariedade, de respeito, de diálogo nas relações estabelecidas entre as pessoas, de modo de estudar questões trabalhadas nas diferentes disciplinas, colocando em relevo aos raciocínios lógicos que sustentam afirmações dos discursos e a análise crítica e interpretativa dos argumentos que sustentam posições científicas e ideológicas.

Essas possibilidades estão explicitadas em BICUDO (1982), baseadas em estudos a respeito de Clarificação de Valores e de Análise de Valores e de Desenvolvimento Moral, assumidos do ponto de vista cognitivo-construtivista.

As atividades que visam a esclarecer os valores que valem para a pessoa enfocam modos de sentir, de apreciar, de se aproximar ou se afastar de pessoas, objetos, teorias, obras de arte, etc. O seu núcleo é o sentir. Podem ser destacadas experiências em relação ao outro, companheiro, em termos de pares ou em relação às experiências vividas pelo grupo. São importantes para chamar a atenção do estudante a respeito daquilo que para ele importa, que vale. À luz da obra de Scheler, poderia ser destacado o princípio de benevolência (SCHELER, 1954) que se ex-põe em situações em que se possa sentir com o outro e pelo outro, sem julgamentos prévios, mas dando vazão à percepção dos sentimentos experienciados, os quais são manifestos em diferentes modos e níveis, que têm o corpo como o local da sua manifestação (SCHELER, 1967). As atividades realizadas priorizam o sentir.

Na Análise de Valores, o foco é a análise dos julgamentos expressos em textos e em documentos relevantes para a sociedade. As atividades aqui desenvolvidas enfatizam a lógica das argumentações e a análise crítica das mesmas. São prioritariamente argumentativas.

O desenvolvimento moral, segundo o enfoque cognitivo-construtivista, é sustentado pelos trabalhos de Piaget, (PIAGET,1965), Kohlberg

(1969;1970;1971), (KOHLBERG & TURIEL, 1971) Turiel (TURIEL,1966), citando os principais teóricos que trabalham com essa abordagem. Nessa concepção, os tipos de pensamento moral representam estruturas construídas na interação da criança com o meio social, não refletindo diretamente as estruturas desse meio. O conhecimento das proibições básicas que existem na cultura, bem como um certo modo de comportar-se, anterior a essas proibições, estão presentes desde a fase inicial do desenvolvimento moral. O movimento de mudança, característico do desenvolvimento, ocorre mediante o processo de organização efetuado pela pessoa na interação que estabelece com o meio, onde aquelas proibições são válidas e onde há uma estrutura social em vigor e que as sustenta. Essa organização ocorre mediante processos ativos de interação pessoa-meio e são modos de a pessoa organizar o mundo. Assume diferentes formas à medida que o desenvolvimento moral avança. Essa teoria afirma que os tipos mais altos de desenvolvimento moral integram e substituem os inferiores, em um todo organizado.

O processo desse desenvolvimento moral é organizado em estágios, os quais representam estruturas organizacionais. Para Piaget (PIAGET, 1965) são dois os tipos de moralidade, a heterônima e a autônima. Para Kohlberg (KOHLBERG, 1969) são seis os estágios. A meta de um programa de educação moral é conduzir o desenvolvimento da pessoa ao último estágio, cuja característica de sua estrutura é o julgamento moral baseado em um princípio, o de justiça. Portanto, o movimento do desenvolvimento moral se dá em direção à concepção de justiça. Os teóricos citados admitem a possibilidade de induzir-se esse desenvolvimento mediante estratégias propostas como dilemas morais, cuja finalidade é desestruturar esquemas já definidos.

Portanto, o curriculum escolar, que assume esse programa de educação moral, enfatiza a idéia de justiça, trabalha atividades que promovam situações em que as questões de equidade e reciprocidade são solicitadas. São atividades passíveis de serem realizadas em diferentes situações pedagógicas, em diferentes áreas do conhecimento, e em diferentes níveis etários.

Essas concepções podem tanto ser trabalhadas como temas transversais como enquanto núcleo do curriculum escolar, assumido como uma seqüência de atividades programadas. Note-se que a lógica dessa seqüência é privilegiar uma idéia central – princípio norteador – que a articule, fazendo com que as partes não permaneçam completamente fragmentadas. A lógica é embasada na visão de que há uma razão que explica e justifica os princípios assumidos.

OLHANDO A ÉTICA, SEGUNDO UMA VISÃO INFINITISTA, NA REGIÃO DE INQUÉRITO DA EDUCAÇÃO.

Com este subtítulo pretendo dizer que a argumentação que apresento a seguir não enfoca a ética em uma dimensão do discurso filosófico, mas valho-me desse discurso e das interpretações que teci, engendradas pelas compreensões que elaborei com textos de filósofos, de psicólogos e de educadores, para dela falar no âmbito da educação, preferencialmente escolar.

Para tanto, vou ater-me às argumentações que revelam as razões que sustentam o por que, o como e o onde da educação moral no curriculum escolar, assumido como seqüência de atividades, trabalhando na direção apontada pelas teorias acima mencionadas, de Clarificação de Valores e de Análise de Valores e de Desenvolvimento Moral, compreendido do ponto de vista cognitivo-construtivista.

O infinitismo das éticas tradicionais, assim como o das ontologias, é centrado no *princípio de fundamento*. Esse princípio diz: *nihil est sine ratione*, “nada é ou existe sem fundamento”. A palavra latina ratio é traduzida não somente

como "fundamento", mas também como "razão" e, ainda, como "causa". (LOPARIC, 2004, p.19).

Essa idéia de fundamento está presente na concepção de curriculum das escolas da cultura ocidental. As práticas educacionais que visam a uma formação ética da pessoa, quer sejam realizadas em torno de um tema central, de uma disciplina, de valores assumidos como positivos para justificarem as avaliações e atitudes assumidas, ou em termos de princípios éticos, estão assentadas na concepção infinitista. Essa concepção penetra tanto a lógica das ciências e artes presentes no curriculum como a sua própria organização.

A proposta da Clarificação de Valores, visando à formação ética do estudante, está pautada em uma concepção de valores específica. Valor é o que vale, o que é apreciado, o que é visto de modo positivo pela pessoa, pela sociedade. Interpenetra todos os campos de atividade humana. Há uma dialética ininterrupta entre a experiência vivida pela pessoa, que sente, quer, rejeita, etc., e os valores tidos como importantes pela cultura.

Scheller (SCHELER, 1967) fala de uma base orgânica e uma espiritual do valor. A orgânica provê a energia advinda das necessidades básicas do organismo que quer, que deseja algo presente como alvo a ser obtido ou como expectativa a ser atingida. Esses alvos ou expectativas já não correspondem às necessidades puramente orgânicas, mas impregnam-se de significados valorativos que modificam e elevam a ação original. Expressam a atualização do espírito e da energia inerente à vida. Para esse autor, espírito é atributo do ser manifesto no homem, imprimindo direção para atividades que o atualizam. Infunde atividades realizadoras de níveis mais elevados pelas idéias.

A percepção dos valores dá-se na imediatez da experiência vivida, por meio dos sentimentos vivenciados. Assim, a essência dos valores é dada na esfera do sentir, expresso por emoções que por si são dinâmicas: surgem, crescem, relacionam-se, diminuem, desaparecem. Mas marcam modos de perceber e de valorar, pois são realizadas a partir do centro vital do indivíduo que, segundo Scheler, é a própria pessoa. Esse autor afirma que esse centro é uma estrutura hierárquica de atos em que um deles assume a direção e orientação das atividades efetuadas, de acordo com uma idéia ou valor com que a pessoa se identifica. (SCHELER, 1967).

Na medida em que os valores são expressos em ações, acabam por estar presentes na cultura de um povo. Conforme o modo pelo qual a comunidade considera essas ações, repetindo-as e valorizando-as de maneira crescente, vai, ao longo de gerações, formando-se um modo de conduzir as atividades, individuais, institucionais, comunitárias, de todos que participam dessa cultura, constituindo-se em um ethos que imprime um estilo ao modo de ser dessa cultura. Mais do que isso, o ethos também pode definir maneiras rígidas de decidir contendas, de julgar, de avaliar.

Em relação a essas possibilidades é que a educação moral é conduzida de uma ou de outra forma. No caso de a sociedade ser organizada com fundamentos em valores definidos e rígidos, a educação tende a proceder de maneira que os valores sejam inculcados, não cabendo à pessoa uma margem de escolha, não havendo atenção às maneiras pelas quais esses valores são vividos na subjetividade/intersubjetividade da vida humana.

A educação moral que se pauta na Clarificação de Valores orienta-se por outro norte. Dá ênfase às realizações pessoais e busca maneiras de fazer com que o estudante perceba-se valorizado, sinta os valores que são compatíveis com o seu querer, a sua vontade, ou seja, com as ressonâncias que

encontra em sua energia vital. O núcleo de interesse é a pessoa e sua atualização.

O currículo escolar que elege a Análise de Valores sustenta-se na clareza e validade do raciocínio lógico para estudar textos legais, científicos, de divulgação, para esclarecer os valores que veiculam, buscando compreender ideologias implícitas e a equidade ou não de julgamentos. Nessa abordagem, os valores em foco são os da sociedade. Pode ser engendrado um trabalho crítico-reflexivo em termos das crenças que sustentam o discurso, explícito ou implícito, que esses textos expressam. Valores centrais à organização da sociedade podem ser trazidos ao debate esclarecedor como: justiça, verdade, etc.

A proposta de trabalhar-se com o Desenvolvimento Moral, assumido do ponto de vista cognitivo, no currículo escolar, sustenta-se na concepção de construção do conhecimento moral, que tem como cerne a dialética pessoa-ambiente, mediante a qual os valores, assim como todos os esquemas organizacionais presentes na sociedade não são simplesmente introjetados, mas re-elaborados por atividades cognitivas. Há um princípio de atividade do sujeito que organiza, em estruturas, o que percebe como existente no exterior, e que o afeta, dele exigindo ações. O desenvolvimento cognitivo dá-se, segundo essa teoria, por etapas que representam níveis de desenvolvimento moral, organizadas em estágios. A construção desse conhecimento vai em direção a um princípio unificador e mais abrangente, que confere razão ao proposto e afirmado e que supera a lógica dos estágios inferiores: o princípio de justiça.

Justiça é o princípio válido para decidir entre reivindicações competitivas de indivíduos para dar a cada um o que é seu (KOHLEBERG, 1971). É um modo de escolha que se gostaria que todos adotassem em todas as situações. Esse princípio acolhe o respeito pelas pessoas e se refere ao conhecimento do Bem. Sua aprendizagem é facilitada quando os estudantes realizam atividades desempenhando um o papel do outro ou de outras pessoas, quando podem perceber modos de ver e de sentir diferentes do seu, bem como, desenvolver raciocínio de igualdade e de reciprocidade. Trata-se de uma decisão tomada entre pessoas, ou grupos, que participam de uma dada organização social.

Rawls define justiça como: a) um equilíbrio entre forças competitivas de pessoas que participam de práticas de uma dada situação organizacional; b) eliminadora de distinções arbitrárias que possam ser efetuadas entre interessados. O conceito de justiça que apresenta é um complexo formado por três idéias: liberdade, igualdade e recompensa por serviços que contribuam para o bem comum (RAWLS, 1970; 1971). Com a primeira parte da definição, expressa que há uma pressuposição contra as classificações feitas por sistemas legais e outras práticas, à medida que elas infringem a liberdade original e igual das pessoas que participam daquele sistema. A segunda parte explicita como tal pressuposição pode ser válida. O significado atribuído à desigualdade diz das diferenças nos benefícios obtidos direta ou indiretamente, como prestígio, saúde, responsabilidade por serviços taxativos e compulsórios. Entende por desigualdade as diferenças resultantes da distribuição estabelecida por uma prática ou possibilitada por ela, das coisas que os homens lutam por obter ou por evitar.

Esse conceito de justiça vale para sistemas, uma vez que a igualdade ou desigualdade é julgada em termos de vantagem de todas as partes engajadas na contenda, sob a égide das mesmas normas organizacionais.

Esses significados podem ser trabalhados em atividades educacionais, em consonância com a proposta da teoria do desenvolvimento moral. Ainda

porque, o conceito de justiça apresentado por Rawls está em concordância com a idéia que direciona o movimento do desenvolvimento moral.

É interessante notar que os cognitivistas, que têm sua investigação efetuada na linha piagetiana, apresentam uma visão epistemológica fortemente kantiana. A força da lógica como sustentação da construção do conhecimento é marcante. Marcante, também, é a atitude infinitista, como é a de Kant. Entretanto, com os seguidores de Piaget, cujos trabalhos datam de 1960 em diante, a questão da organização social bem como as idéias de igualdade e reciprocidade são destacadas, havendo uma preocupação em tratar a dialética indivíduo/meio. Em Kant, a questão central é subjugar a prática moral à razão, às máximas morais, introjetadas por meio de mecanismos de punição e recompensa.

Impressionam as intuições claras desse autor sobre a importância da educação, a articulação educação e educação moral, concepção de homem, o papel da escola, a necessidade de fazer corresponder liberdade e máximas universais, expressas na forma do tu deves.

A concepção kantiana de educação moral está subsumida à sua concepção de educação e de homem (Kant, 1966). A educação, para esse autor, desempenha um papel essencial na realização da humanidade do homem. Afirma que o homem não possui instintos e por isso necessita da educação para tornar-se o que tem que ser. Por não possuir instintos, necessita de razão própria e precisa elaborar um plano de conduta que o faça sobreviver. A tarefa da educação é fazer com que o homem realize seu destino, isto é, que sobreviva enquanto ser de razão.

Cada geração, provida com o reconhecimento da anterior, está cada vez mais apta a realizar uma educação que desenvolverá os dados naturais do homem em sua devida proporção e em relação com o seu fim e, assim, avançar toda a raça humana no sentido do seu destino. (KANT, 1966,p 10-11).

Esse o fundamento da educação e da educação moral: aperfeiçoamento da natureza do homem. A importância que atribui à educação é grandiosa. Vê isso com clareza. Desse modo, para ele, a educação não é uma responsabilidade apenas dos pais, da escola, mas de toda a raça humana. Trata-se de assegurar que o homem realize o seu destino, entendido como o desenvolvimento de tendências para o bem.

Ele faz uma separação entre as tendências do bem, vistas como eminentemente humanas e as do mal, que resultam da falta de controle da natureza que, no homem, se manifesta como aspectos instintuais. A realização do bem está em correspondência à auto-subjugação às máximas morais, ao tu deves, enquanto que o mal corresponde à não subjugação dos instintos animais às regras.

Daí a importância da disciplina e da aprendizagem da liberdade. Esta é conseguida pela disciplina, pois o homem livre é aquele que é senhor dos seus atos e não subjugado aos seus instintos. É o homem que aprende a se orientar pelos comandos da razão e que age de acordo com sua consciência, ou seja, segundo as normas universais que estão em sua consciência.

À lei que está dentro de nós chamamos consciência. Consciência, falando propriamente, é a aplicação desta lei às nossas ações. (KANT, 1966,P.5).

A lei e as normas universais são aprendidas pela ação da educação moral, que também denomina de educação prática, a qual se fundamenta na disciplina, mantida pela obediência e punição. Obediência e punição que

assumem nuances quanto aos modos de serem implantadas: física e mentalmente. Por meio da educação física e por meio da educação moral. Ambas se complementam na formação do homem livre.

À educação física compete a disciplina do corpo e a da mente. Envolve a educação do corpo e a da cultura moral.

A primeira, a educação do corpo, possui um caráter negativo. Kant, na educação prática, enfatiza modos específicos e particulares de agir-se. Explica como se deve nutrir a criança e apresenta mandamentos que devem ser cegamente obedecidos por ela. Qual a razão? Para que não seja estragada com mimos e, principalmente, porque deve obediência ao adulto.

A segunda parte da educação física, que se refere à cultura, tem um caráter positivo, pois sua meta é fazer com que a habilidade cultural seja cultivada. Cultivo, aqui, tem o significado de cuidado para com os germes do bem que são da natureza humana. Esse cultivo está relacionado à disciplina, ao trabalho, às faculdades mentais superiores, como a inteligência, a compreensão, o conhecimento e a razão. Para ele, essa tarefa de cultivar a natureza humana encontra lugar apropriado na escola. Ai a criança aprende a se submeter à disciplina, a realizar trabalho obrigatório e, também, a exercitar as faculdades mentais superiores.

Todo o esforço da educação moral deve estar voltado para a formação do caráter, entendido como prontidão para agir de acordo com as máximas. Nesse sentido, a educação moral deve caminhar em direção à formação do homem livre, que é senhor dos seus atos, não subjugado aos seus instintos.

OLHANDO A ÉTICA EM UMA VISÃO FINITISTA, E POSSIBILIDADES ABERTAS AO CURRÍCULO ESCOLAR E À EDUCAÇÃO MORAL

Com este subtítulo anuncio que me encaminho para tratar a ética juntamente às questões ontológicas e epistemológicas, como se colocam para a filosofia contemporânea, a qual já não trabalha com fundamentos metafísicos, que asseguram posições pretensamente inabaláveis. Intenciono lançar-me no movimento da compreensão da complexa construção da realidade/construção do conhecimento na dimensão da temporalidade humana que, ao ser vivida, é, também, espacializada (BICUDO, 2004). A dimensão ética das ações humanas e institucionais é passível de ser analisada à luz dessa complexidade que, na ultrapassagem da onipresença da ciência positivista cartesiana na cultura ocidental da época moderna, abriu caminho para a compreensão dos enredos do modo de ser do ser humano e do da realidade em que vive, a mundana, na complexidade da história e da linguagem. O círculo existencial/hermenêutico trouxe as certezas, os valores bipolares expressos sempre aos pares - bom/mau, justo/injusto, certo/errado - e lançou-nos na incerteza que a ausência de verdades pré-estabelecidas acarreta e na angústia da finitude humana. Aos poucos vamos aceitando a única certeza a respeito de nossa vida: , na mundanidade em que estamos lançados, somos seres para a morte.

Nesse cenário, como ficam a educação, a educação moral, o lugar da ética no currículo escolar? Onde está o solo em que nos movimentamos, educadores, educandos, de modo humano?

No turbilhão de idéias e possibilidades que se anunciam, busco um fio condutor para o desenrolar do meu pensamento na fenomenologia, atentando para as concepções de realidade, de conhecimento, de vida, que ela abre. Volto-me para o mundo-vida enquanto solo de nossas experiências mundanamente vividas, na subjetividade daquele que sente e compreende existencialmente, e na intersubjetividade de companheiros que compartilham o mesmo solo de experiência, podendo compreender, empaticamente e pela

linguagem que expressa os dizeres articulados em discurso, o que o se viu, sentiu e interpretou. O que ocorre nessa ação de compartilhar? O que é compartilhado? Compartilha-se, por acaso, uma verdade sobre o visto?

Ao tratar de verdade e sentido, Piettre (PIETTRE, 2005) explicita significados da verdade entendida como explicação de fatos, de comparações, de relações, de adequações, tão comum ao mundo das ciências da época moderna, do mundo ocidental, e verdade entendida como sentido. Esta assumida como explicitação do compreendido e expresso em linguagem, historicamente situada. É verdade que expressa modos de ver, em perspectiva, que mediante os desdobramentos dos atos intencionais da consciência, no movimento noesis/noema, vão tomando forma ao serem articulados na busca incessante pelo sentido que o mundo faz, materializando-se na concretude da linguagem que diz do visto e interpretado. Verdade de sentido que apenas pode ser partilhada se o outro se dispuser a ouvir de modo atento, interrogando o que está sendo dito. São encontros de horizontes de compreensão que se articulam, se ligam em redes de significados, de maneira que o sentido se desvela e se encobre. Exige intencionalidade, responsabilidade frente à solicitação de desvelamento do que está obscuro.

Compartilha-se, assim, da busca pelo sentido que o mundo faz e, nessa busca, sempre nos enredamos naquela pelo sentido de nós mesmos, da vida que temos como destino decidir manter ou não, do entendimento do enigma do outro, alienígena em relação a nós-mesmos, mas, ao mesmo tempo, semelhante em sua presencialidade. Compartilha-se a angústia de nos sabermos morrendo e renascendo a cada instante, no agora do presente, trazendo consigo todo o passado reconfigurado e o futuro antevisto.

É o desafio do igual e do diferente em nós e no outro. É a ambigüidade vivida do futuro/presente/passado que nos coloca em movimento e nos estarrece. Emudece-nos em pânico, em relação à impotência para dominar o desconhecido, o catastrófico, o destruidor. Faz-nos vibrar frente à possibilidade de dar sustentação para que o que é seja. Enfim, compartilha-se o mundo-vida, onde somos, enredados na linguagem e na história. Isto é, na linguagem que expressa sentidos compreendidos e que se pretende comunicar e na rede do movimento dos acontecimentos contextuados, que desvelam e escondem significados mundanamente construídos e mantidos na sua materialidade, na esteira da tradição.

Assim não há um objetivo assumido como fundamento que dê segurança para o que se pensa, para o que se faz, sobre que decisões são as melhores para a construção ou destruição das possibilidades do ser. Há tão somente nossas vivências que temporalizam o tempo e espacializam o espaço. Há o cotidiano. Há o presente. Há o eu e o outro. Há, conforme Husserl (HUSSERL, 1970) o subjetivo, que só se constitui na intersubjetividade; há a intersubjetividade, que se faz no solo do mundo-vida, onde sujeito e co-sujeito compartilham vivências e respectivas expressões; há um objetivo que se constitui na e pela intersubjetividade e suas expressões que, mediante a linguagem, são passíveis de serem repetidas, aperfeiçoadas, compreendidas, retomadas, revivificadas no movimento da história.

Onde e como fica a ética? Há lugar para ela em uma realidade tão movediça, sem forma aprioristicamente dada?

Nosso apriori é o histórico.

O horizonte histórico diz da amplidão do que existencialmente compreendemos da civilização em que nos encontramos, no presente. Como seres do mundo, abertos às possibilidades que se presentificam em nosso cotidiano, sempre estamos conscientes desse horizonte. Ou seja, sempre compreendemos, ainda que de modo pré-científico ou pré-

predicativo, o mundo cultural, no qual as ações, palavras, modos de o outro ser e estar no mundo, maneira de usar instrumentos fazem sentido para nós. (BICUDO, 2004, p.80)

Onde vivemos, em que realidade nos locomovemos? No mundo-vida.

Mundo-vida (HUSSERL,1970) entendido como campo universal das experiências vividas, isto é, como horizonte em que sempre se está consciente dos objetos existentes e dos outros companheiros. Campo onde intencionalmente nos dirigimos para... o que está ali solicitando compreensão, onde a intersubjetividade é corporificada na linguagem e mantida na história e na tradição. Mundo-vida entendido como totalidade das experiências humanas, sociais e históricas, horizonte onde se encontra o outro, companheiro a quem nos dirigimos intencionalmente, portanto, de quem sempre estamos conscientes, e que sempre está ali presente para nós como Leib (HUSSERL,1977), como corpo-encarnado que é desejo, movimento intencional, materialização da unidade espírito/matéria, ou melhor dizendo, segundo a linguagem cartesiana, corpo/alma, e para quem também sempre estamos presentes como corpo-encarnado. O outro, que ali está, como outro para mim, e eu aqui como eu-mesmo e como outro para ele.

Aqui se encontra o nexa da ética na visão fenomenológica e que nos permite assumirmo-nos, sem aprioris fundantes. Não se trata de uma ética entendida na dimensão subjetivista, do sujeito e suas vivências de valores, mas de uma ética enraizada no mundo-vida, onde o Eu e o Outro são presencialmente, como co-sujeitos, na finitude que lhes é própria. De uma ética enraizada na cultura, na historicidade do mundo-vida.

Na dimensão deste solo histórico, constituído pelo mundo-vida, recobra o vigor o sentido da análise fenomenológica das vivências, dos sentimentos morais, da análise dos conteúdos cognitivos dos juízos e dos julgamentos e o movimento da reflexão e metacompreensão. Agora, porém, não como um fundamento do deve, mas como um modo de ser do homem ao estar no mundo com os outros. Essa tarefa de perceber-se a si e ao outro na co-responsabilidade da constituição do mundo, de analisar, interpretar, refletir sobre si e o outro e respectivos produtos gerados nas ações efetuadas e que se mantêm à disposição via tradição, mantidas na linguagem, via tradição, é uma tarefa que pesa sobre aqueles que compreendem seu significado e a precisão de realizá-la. Considero que, neste caso, a concepção de Kant, a respeito da importância da educação para a realização da humanidade do homem, faz sentido. Diria, diferentemente desse filósofo, sobre a importância da educação para a construção do mundo-vida e para a manutenção da força vital que nos mantém sendo, como seres-humanos-com-os-outros no movimento da história. Husserl fala sobre a importância da fenomenologia nessa ação de analisar, refletir, expor sentidos e significados, que faz dos filósofos “funcionários da humanidade”, como se encontra afirmado em Cavalieri (CAVALIERI, 2005).

Encontramo-nos, assim, no âmago do significado da ética e na abertura das possibilidades de viver as experiências éticas na dialética da subjetividade/intersubjetividade/objetividade do mundo, em relações de reciprocidade, de solicitude, de zelo.

A reconstrução genética do ethos, segundo Husserl, parte da necessidade não apenas de compreender um sentido de objetividade do mundo que possa ser constituído por todos, mas sobretudo da exigência da constituição de outros com os quais configuro, em relações de reciprocidade, a sociedade. É com respeito a eles que se me abre o sentido de responsabilidade. (VÁSQUEZ, 2003, P. 55)

Para muitos críticos de Husserl, o ponto-chave na concepção apresentada encontra-se na constituição do outro, pois é ela que torna possíveis as relações de reciprocidade e de responsabilidade, essenciais à constituição da sociedade e à vida eticamente vivida. Vasquez (VASQUEZ, 2003) apresenta a questão da descentralização da consciência e ocupa-se de argumentos de Levinas, Habermas e Tugendhat,, citados no artigo referido, para reconstruir o outro como diferente e como um interlocutor válido para desenvolver diversas formas de argumentação moral. Esses autores mencionam a importância da análise fenomenológica dos sentimentos morais. Nesse sentido, sua argumentação, como compreendo, segue aquela de Scheller, já mencionada neste artigo, em outro item. Esse autor enfatiza a benevolência como sendo um princípio que dá forma aos sentimentos morais, e que diz da sensibilidade para perceber o outro como pessoa, que sofre, quer, que se interessa. Diz do sentimento de companheirismo, que envolve a possibilidade de sentir com o outro e sentir pelo outro. Quem é esse outro? É o outro, corpo-encarnado, Leib, meu co-sujeito do mundo vida. Não é uma abstração arquitetada em termos lógicos, filosóficos e psicológicos. Mas é um outro concreto que se constitui existencialmente, no jogo do eu aqui e ele lá, ou seja, na própria percepção do corpo-encarnado na profundidade do espaço, onde se locomove intencionalmente, apresentando-se em diferentes faces, e da constatação de que ele, reciprocamente, vê-me aqui, também na dimensão da profundidade do espaço, em perspectivas.

Esse o solo da educação moral do mundo-vida escolar. Mundo-vida com seus horizontes de compreensão, com seu apriori histórico, que é seu e de toda humanidade. Mundo-vida em que a educação se coloca como a força propulsora das atividades realizadas pelas pessoas que ali estão – professores, alunos, equipe de suporte técnico e funcional - e que no jogo da subjetividade/intersubjetividade/objetividade constituem-se como si-próprios e como outros, configurando, em relações de responsabilidade, a sociedade escolar. Educação que é cuidado, zelo, que só se efetua na dimensão da ética, porque é essencialmente responsabilidade com a construção do mundo-vida e com a manutenção da força vital que nos mantém sendo, como seres-humanos-com-os-outros no movimento da história. Educação entendida como *poíeses* (MARTINS, 1992), ou seja, no sentido de fazer, habitar o construído, no de fazer habitar o mundo. Habitar que é morar, demorar.

“Eu estou habitando” , “eu estou morando”, “eu estou me demorando aí no mundo”, no mundo que eu mesmo abro e projeto. Esse demorar-se no aí, na clareira (Lichtung) do mundo-projeto não é um existir ocioso, um subsistir indiferente e inerte, mas um ter-que-se-ocupar do ente intramundano, preocupado e solícito com os outros. (LOPARIC, 2003, p.60).

O lugar da ética no curriculum escolar já é sempre dado: da responsabilidade vivida do curso que segue no sendo-com-os-outros, buscando pelo sentido que o mundo faz para nós e nós para o mundo, não negando nossa transitoriedade e, paradoxalmente, eternidade. Eternidade na constituição da realidade do projeto mundano, que não cessa com nossa morte, mas que está no movimento da historicidade.

Termino este texto valendo-me de uma citação de Loparic. Poderia passar a um outro movimento, que seria o de descrever atividades curriculares possíveis que conduzem às possibilidades de experiências éticas. Porém, entendo que o mais importante é compreender a importância da educação, essencialmente ética, cuja tarefa é cuidar para que habitemos o mundo, com a urgência do ter-que-ser-humano-com-os-outros, realizando e sustentando o ser em sua temporalização, ocupando-nos para que não caia na decadência.

O sentido pleno do “eu sou” é o fenômeno composto do ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-e-a-fim-de-outros, cujos elementos são todos co-originários, irreduzíveis. É essencial notar aqui que ocupar-se é um deixar ser, deixar surgir, manifestar-se, portanto, o exato oposto de qualquer intervenção violenta no existir do ente. Da mesma maneira, o ser-com-a-fim-de-outros é sempre, na origem, um movimento de abertura de possibilidades para o outro, um cuidar. De novo o exato oposto do matar. (LOPARIC, 2003, p.60-61).

BIBLIOGRAFIA:

APPLE, M. *Repensando Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BICUDO, M. Ap. V. *Fundamentos Éticos da Educação*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1982.

BICUDO, M.Ap.V. *Fenomenologia: Confrontos e Avanços*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BICUDO, Maria Ap. Viggiani. *Tempo, tempo vivido, história*. Bauru: EDUSC, 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 8 v.Brasília:MEC/SEF,1997

CAVALIERI, Edebrando. *A via a-teia para Deus e a constituição de uma ética teleológica a partir do pensamento de Edmund Husserl*. (tese de doutoramento). São Bernardo do Campo: UESP, 2005

FONSECA, S.G. & CORREIA, W.F. “Currículo e produção de identidades: ética como saber escolar” *in Educação e Filosofia*, Uberlândia: v.17, nº 34, -jul./dez.2003, p. 225-239.

HEIDEGGER, Martin. *Being and Time*. New York and Evanston. Harper & Row Publishers, 1962.

HUSSERL, E> “The Origin of geometry” in Husserl, E. *The Crisis of European Sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

HUSSERL, e. Cartesian Meditations na introduction to phenomenology. The Hague: 6th impression, Martinus Nijhoff, 1977.

KANT, Immanuel. *Education*. Michigan: The University of Michigan Press, 1966.

KOHLBERG, L. “The development of children’s orientation toward a moral order: I Sequence in development of moral thought” *in Vita Humana*, 6; 1963; p. 11-33.

KOHLBERG, L. “Moral Education en the schools: a developmental view” *in The School Review*, v.74, Spring nº 1, 1966; p. 1-30.

KOHLBERG, L. “Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization” *in* Goslin, D. (ed.) *Handbook of Socialization theory and research*. Chicago:Rand McNally, 1969.

KOHLBERG, L. “Education for justice: a modern statement of the platonic view” *in* Gustafson, J.M. et alii. *Moral education*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

KOHLBERG, L. & TURIEL, E. “Moral Development and Moral education” *in* Lesser, Gerald, S. (ed.) *Psychology and*

Educational Practice. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1971.

KOHLBERG, L. "From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it" *in* the study of moral development" in Michel, Theodore (ed.). *Cognitive development and Epistemology*. New York: Academic Press, 1971.

LOPARIC, Zeljko. *Ética e Finitude*. São Paulo: Editora Escuta, 2004.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíeses*. São Paulo: Cortez editora, 1992.

PETERS, R.S. *Ethics and Education*. Atlanta: Scott, Foresman and Company, 1966.

PIAGET, Jean. *The moral judgment of the child*. New York: McMillan Publishing Co. Inc, 1965.

PIETTRE, B. "Vérité et sens" in *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, ano 1, nº1, 2005, pp. 27-72.

RAWLS, John. "Justice as fairness" *in* Sellars, Wilfrid & Hospers, John. (eds.) *Readings in Ethical Theory*. 2nd. Ed. New York: Appleton Century Crofts, 1970.

RAWLS, John. *A theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

SCHELER, M. *The nature of Simpathy*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1954.

SCHELER, M. "An apriori hierarchy of value-modalities" in *Readings in Existential Phenomenology*. Lawrence, N. & O'Connor, D. (eds.). New Jersey: Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs, 1967.

SCHELER, M. *Man's place in nature*. New. 5th. Ed. York: The Noonday Press. 1971.

TURIEL, E. "Development processes in the child's moral thinking" *in* Mussen, Paul et alii (ed). *Trends and issues in developmental psychology*, 3; 1966; p. 611-618.

VÁSQUEZ, Guillermo Hoyos. "La ética fenomenológica" *in* *Acta Fenomenológica Latino Americana*. Peru: Fondo Editorial-Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. I, 2003, pp.49-60.